

Ferrin, Nino; Klages, Benjamin

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 491-503. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Reference:

Ferrin, Nino; Klages, Benjamin: Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 491-503* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192635 - DOI: 10.25656/01:19263

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192635>

<https://doi.org/10.25656/01:19263>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Caroline Rotter
Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung 13

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede 17

Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

Christiane Thompson

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen 33

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken 45

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen
Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher 51

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik
und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen
und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen
Perspektiven 83

Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische
Erkundungen 101

Thomas Geier

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der
Migrationsdebatte in Deutschland 119

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? 135

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung 147

Arnd-Michael Nohl

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung 161

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 175

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül 195

Alisha M.B. Heinemann

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' 207

Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf
ein aktuelles Phänomen 223

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

[Koordination: Carolin Rotter]

Alexander Gröschner

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Lehrpersonen 239

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium
und Berufseinstieg 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i>	
Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i>	
Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i>	
Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i>	
Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

Teil V Digitalisierung

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i>	
Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i>	
Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i>	
Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i>	
Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

Teil VI Steuerung

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i>	
„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung.	391
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA 419

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

Felix Berth, Mariana Grgic

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren 447

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

[Koordination: Fabian Kessel & Ulrich Salaschek]

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

Juliane Noack Napoles

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

Teil VIII Diversity / Inklusion

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529

<i>Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann</i> Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma	541
---	-----

<i>Christian Stöger</i> „Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung um 1900	555
--	-----

<i>Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz, Tatiana Zimenkova</i> Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung.....	567
--	-----

<i>Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi</i> Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1	581
--	-----

Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

<i>Patrick Bühler</i> Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren	599
---	-----

<i>Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther, Christine Wiezorek</i> „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation....	613
--	-----

<i>Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer</i> Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik im öffentlichen Raum.....	627
--	-----

<i>Aziz Choudry</i> Activist learning and knowledge production.....	641
--	-----

Autorinnen und Autoren.....	653
-----------------------------	-----

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen

Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia

1 Einleitung

Zunächst ohne Ort in der Wirklichkeit (ou-topos), haben Utopien Einfluss auf konkrete Handlungen und auf allgemeinere Ordnungen. Denn, verstanden als soziale Praktiken einzelner Personen und Gruppen, zielen utopische Bewegungen darauf, Horizonte zu erweitern und alternative Möglichkeiten des Handelns zu entwerfen. Utopische Vorstellungsbilder begründen oder ordnen (soziale) Bewegungen, so dass sich in und an ihnen schließlich auch Transformationen von Kultur ereignen können (vgl. Ferrin/Wulf/Mattig 2018). Sie brechen die bestehenden Routinen zwischen Individuen sowie innerhalb von Gesellschaften auf und gestalten Praxis in vielfältigen Formen neu. Durch ihr Potenzial können sie zur Veränderung subjektiver, sozialer und folglich pädagogischer Praktiken beitragen.

In utopischen Bewegungen treten Menschen in bereits geformte symbolische Welten ein. Sie können körperlich, imaginativ oder diskursiv sein und in reale, mentale oder virtuelle Räume übergehen. Mit dieser Perspektive wurde im Rahmen des Forschungsforums „Utopische Bewegungen – Imaginäre und performative Grundlagen von Bildung“ auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2018 der Blick auf unterschiedliche Sozialräume gelegt – mit konkretem Anspruch an die Gestaltung von Bildungsprozessen.

In einer Hinleitung zum Thema wird zunächst der Begriff der Utopie erläutert, weiter der Zusammenhang zwischen Utopie und Bildungsprozessen dargestellt und schließlich die Bedeutung utopischer Bewegungen und Körper für pädagogische Zusammenhänge skizziert. In weiteren Schritten werden Praktiken der Curriculumentwicklung im akademischen Bildungsbereich fokussiert. Die in den Beispielszenen rekonstruierten Orientierungen befassen sich mit konkurrierenden Zukunftsentwürfen und thematisieren das Nicht-Verfügbare, hier in Form von Nicht-Wissen.

2 Verzeitlichung und Verkörperung von Utopien

In einer einleitenden Definition, worum es sich bei dem Wortfeld Utopie überhaupt handelt, wird auf das Konzept von Foucault verwiesen, um darzustellen, weshalb es sich bei den (Post-, Spät- und anderen Präfix-) Utopien sowohl um Verzeitlichungen als auch um Veräumlichungen (zum Thema Raum siehe Ferrin/Blaschke-Nacak 2018) handelt. So kann einleitend festgehalten werden:

„Es gibt zum einen die Utopien. Die Utopien sind die Platzierungen ohne wirklichen Ort: die Platzierungen, die mit dem wirklichen Raum der Gesellschaft ein Verhältnis unmittelbarer oder umgekehrter Analogie unterhalten. Perfektionierung der Gesellschaft oder Kehrseite der Gesellschaft: jedenfalls sind die Utopien wesentlich unwirkliche Räume“ (Foucault 1992: 38).

Die Deutung von Utopie als unwirklichem Ort oder Raum kann mit Blick auf eine etymologische Herleitung und im Anschluss an Foucault Zustimmung finden. Der „Einbruch der Zukunft in die Utopie“ (Koselleck) setzt ein, nachdem sich die ersten und ihnen nachfolgenden utopischen Entwürfe, etwa Platons (idealer) Staat, Morus' Utopia oder Rousseaus pädagogische Provinz als Konzepte mit räumlicher Metaphorik im Sinne des Wortes überlebt haben. Koselleck führt an, dass mit dem Schüler Rousseaus, Louis-Sebastien Mercier, und dessen utopischer Vision eines Paris des Jahres 2440 der erste Zukunftsroman veröffentlicht wurde, als die Welt in ihrer räumlichen Ausdehnung nicht mehr als Sehnsuchtsort oder Schreckensraum dienen konnte. Die Welt avancierte von einem Erfahrungsraum der örtlichen Utopien zu einem mit Zeitdimension versehenen Medium der Utopie: „Die utopischen Räume waren von der Erfahrung eingeholt worden“ (Koselleck 2000: 134). Damit soll gesagt sein, dass die Fiktionen der Inselstaaten als Gegenwelten regelrecht zugänglich wurden: Der frühe Europäer betrieb sehr erfolgreich eine ‚Vermessung der Welt‘. Spätestens mit der Entdeckung Amerikas um 1492 und der folgenreichen Geschichte der Kolonialmächte war die Welt dem Menschen überprüfbar geworden; das Utopia hätte gefunden werden können, wenn es sie denn je gegeben hätte. Zwei metahistorische Kategorien stehen sich sodann gegenüber: die Erfahrung als „gegenwärtige Vergangenheit“ der Welterschließung und die Erwartung als vergegenwärtigte Zukunft (Koselleck 1989: 355), an deren Schnittpunkt sich die Gegenwart ereignet. Von hier aus sind die Zukunftsutopien im Modus der Verzeitlichung dadurch charakterisiert, dass sie eben nicht von der Erfahrung eingeholt werden können. Obwohl sie einem Hier und Jetzt entspringen, werden sie in das Futur versetzt und können, wenn überhaupt, in einer Zukunft erfahrbar werden (bspw. „1984“); unmittelbar jedoch nicht.

Mit Bezug auf Zirfas und Burghardt (2015: 41ff.) sind literarische Entwürfe immer auch als *ästhetische* Anthropologien zu verstehen, denn „gemeinsam ist allen Utopien, dass sie sich ästhetisch artikulieren, manifestieren und symbolisieren, sei dies in der Literatur, im Theater, im Kino oder in der Malerei und Plastik“ (ebd.). So ist auch Koselleck zu verstehen, der dem Autor, seit dem Einbruch der Zukünftigkeit in die Utopie, nicht mehr das Imaginieren von räumlichen Gegenwelten zuspricht, sondern davon losgelöst, ihn zum Erzeuger von Fiktionen ernennt. Diese neuen Welten sind gekennzeichnet von mimetischen Bezügen zur Gegenwart und setzen deshalb zeitliche Kontinuitäten voraus (vgl. Koselleck 2000: 136). Der ursprüngliche Gehalt der Imaginationen kann sich mit dem Übergehen in die soziale Welt in eine Dystopie verformen; das Ergebnis würde dem „Terror der Tugend“ entsprechen (ebd.: 141, siehe auch Maresch 2004: 11f.). Einen Teil dieses Tugendterrors macht sicherlich

die Orientierung an der Vervollkommenheit aus, der Perfektibilität des Menschen, verstärkt durch den modernistischen Fortschrittsgedanken, die die Fallhöhen utopischen Denkens symbolisieren. So kann es erklärt werden, dass einige Autoren nunmehr vom Ende der (großen) Utopien auszugehen scheinen (Zirfas/Burghardt 2015: 45), insbesondere in Hinblick auf eine pädagogische Kritik an den Bedingungen *des* neuen Menschen, wenn sie anthropologisch fundiert formuliert werden. Der „Autor der Utopie ist nicht mehr der Schriftsteller oder Künstler, sondern der Life-Science-Ingenieur und Softwaredesigner“, der „subjektive Optimierungspraxen qua neuer Technologien“ designed und der Bildung sowie Erziehung durch künstlich induzierte Veränderung zu definieren pflegt (ebd.). Eine andere Lesart bietet etwa Maresch, der trotz aller von ihm herbeizitierten dystopischen Wendungen sowie utopischen Endungen entgegenhält, dass

„die Gegenwart voll mit Zukunftsbildern ist. Fast täglich produzieren Medien, Politiker und Frühstücksdirektoren neue Utopien, solche, die den Alltag der Menschen bestimmen wie der Wunsch nach einem gesunden und wohlgestalteten Körper (Wellness, Jugendlichkeit, Fitness ...) oder solche, die das aktuelle politische Handeln beeinflussen und befeuern (Post-Nationalität, Multikulturalität, grenzenlose Sicherheit ...)“ (2004: 15).

Mit Mannheim könnte man auch einwenden, dass mit einem völligen Verschwinden des Utopischen gar mehr auf dem Spiel steht als Perspektivlosigkeit; vielmehr bringt das Ende der Utopie eine „statische Sachlichkeit zustande, in der der Mensch selbst zur Sache wird“ (Mannheim 1929: 249). Die Konsequenz wäre nichts weniger als das Ende der Historie, weil der „Wille zur Geschichte“ (ebd.: 250) komplett erlöscht. Weiterhin erklärt Seel, dass der Mensch für die normative Überprüfung von gemeinsam erklärten Normen und Regeln des (Zusammen-)Lebens der Kulturkomplexe auf die Gerichtetheit von utopischen Entwürfen angewiesen ist (vgl. Seel: 755).

In diesem Sinne sind auch der Körper selbst und die an ihm hervorgebrachten Vorstellungswelten der Umschlagplatz utopisch aufzufassender Orte. Utopische Bewegungen zeigen sich in projektiven Vorstellungen wie Möglichkeitsbildern und wirken sich auf Körper und Gesten aus. Sie besetzen den Körper und verweisen auf utopische Orte: „In diesem Fall wäre der Körper in seiner Stofflichkeit und Fleischlichkeit gleichsam das Produkt seiner eigenen Phantasmen. Dehnt doch zum Beispiel der Körper des Tänzers sich über einen Raum aus, der für ihn zugleich ein innerer und äußerer Raum ist,“ (Foucault 1966: 33) und weiter:

„Er ist der kleine utopische Kern im Mittelpunkt der Welt, von dem ich ausgehen, von dem aus ich träume, spreche, fantasie, die Dinge an ihrem Ort wahrnehme und auch durch die grenzenlose Macht der von mir erdachten Utopien negiere. Mein Körper gleicht dem Sonnenstaat. Er hat keinen Ort, aber von ihm aus gehen alle möglichen realen oder utopischen Orte wie Strahlen aus“ (ebd.: 34).

Auch Heterotopien, also tatsächlich realisierte „Gegenorte“, haben hier ihren Ausgangsort (Foucault 1992, siehe Heterotopien im päd. Kontext Zirfas 2018). Als verkörperte Imaginationen zeigen sie Wirkungen, wenn sie performativ in geltende Ordnungen eindringen und in deren Kritik spezifische, sich von den aktuellen Praktiken unterscheidende Wirkungen entfalten (Wulf/Zirfas 2007). Indem sie symbolische Überschüsse produzieren, provozieren sie dabei jedoch häufig andere, nicht gewünschte Effekte. Zugleich lässt sich am Körper auch zeigen, wie die verschiedenen Diskurse ineinander verschränkt sind und in einem Hybrid

aufgehen. Utopische Körper sind zwar Leiber, die es (noch) nicht gibt, doch wünschenswert und erstrebenswert sind. Zugleich aber sind sie nicht nur Ausgangsort eigener Phantasmen, wie Foucault (weiter oben) skizziert, sondern überkreuzen sich auch mit den größeren, gemeinschaftlich gemeinten Utopien. Aus diesem Grund schlagen Zumbusch, Hasselmann und Schmidt eine Art Genealogie der Sozial- und Körperutopien vor, um anhand dessen herauszustellen, welche Utopien auf den Körper retrospektiv immer noch einwirken und welche Wechseleffekte dies provoziert (2004: 19ff.). In der Spannung zwischen diesen bereits geformten und den formenden Welten vollziehen sich auch in die Zukunft hineinreichende Bildungsprozesse (vgl. de Haan 2014: 382f.).

3 Zum utopischen Gehalt von und in Bildungsprozessen

Da die Bildung von (jungen) Menschen die Antizipation von Zukunft und alternativen Möglichkeiten pädagogischen, sozialen und politischen Handelns beinhaltet, sind utopisches Denken und utopische Imaginationen auch wichtige Dimensionen von Bildung. Ziel ist die Entwicklung der Fähigkeit, wünschenswerte Alternativen zu entwerfen und zu gestalten:

„Dass utopische Energien für Menschen in der uns bekannten Gestalt überlebensnotwendig sind, ist beileibe keine große Neuigkeit. Beispielsweise brauchen Politik und Demokratie Projekte und Entwürfe. [...] Ohne Bilder, Mythen und Visionen können sie mehr schlecht als recht leben. So wie Kinder Geschichten und Märchen brauchen, damit sich Vorstellungs- und Einbildungskraft entfalten, so brauchen auch Erwachsene Perspektiven, die ihr Denken und Handeln erweitern und erneuern“ (Maresch 2004: 13).

Dies gilt vor allem für die vielfältigen sozialen Räume der Bildung und Sorge in der globalisierten, digitalen Welt, in denen die Realisierung „inklusive, gerechter, hochwertiger, lebenslanger Bildung“ das Ziel ist (UNESCO 2015). Bildung bildet dabei die Grundlage, sich mit der Welt ins Verhältnis zu setzen. Bildungsutopien beinhalten deshalb transformatorisches Potenzial: Unter Utopie wird im Anschluss an die oben stehende Skizzierung ein normatives, konstruiertes Zukunftsbild aufgefasst, welches einerseits eine Kritik an einem als unvollkommen und veränderungsbedürftig empfundenen Gegenwartszustand enthält. Andererseits wird sie als absolut vollkommen und für mängelfrei ausgegebener, also erstrebenswerter Zukunftszustand vorgestellt. Im Hinblick auf Bildung wird darunter das konstruierte Zukunftsbild veränderter Gegenwartszustände von Akteuren verstanden, die sich in Bezug zu ihrer Biographie verhalten. Dieses transformatorische Potenzial ist den Akteuren jedoch nur bedingt zugänglich und kann mit dem Verständnis einer performativ-praxistheoretischen Ausrichtung des vorliegenden Artikels weder als vollkommen planbar noch ausschließlich kognitiv aufgefasst werden. In formalisierten bildungsorientierten Kontexten stellt sich entsprechend die Frage danach, wie überhaupt „von außen“, sei es seitens anderer Subjekte oder von organisationalen Einheiten, an die Akteure herangetragene Zukünfte internalisiert werden können. Sie stellt sich vor allem dann, wenn die Perspektive aus Sicht der Pädagogik noch gänzlich neu zu sein scheint, und de Haan argumentiert, dass der Zukunftsbezug von Bildung und Erziehung eher unter den Prämissen der Unwissenheit beziehungsweise des Nicht-Wissens erfolgen solle. So sind pädagogische Vermittlungsprozesse in zentralen Institutionen der Bildung wie beispielsweise Schule und Hochschule klassischerweise in Fächern organisiert,

die von Wahrheitsgehalten der Vermittlungsinhalte ausgehen. Dem gegenüber verortet de Haan anstelle dessen den Begriff der *Erwartung* an Zukünftiges (in der Bildung), weshalb sich noch einmal eine Bezugnahme auf Koselleck anbietet (s.o.):

„Sie (die Erwartung, N.F./B.K.) zielt auf das Noch-Nicht, auf das nicht Erfahrene, auf das nur Erschließbare. Hoffnung und Furcht, Wunsch und Wille, die Sorge, aber auch rationale Analyse, rezeptive Schau oder Neugierde gehen in die Erwartung ein, indem sie diese konstituieren“ (Koselleck 1989: 355).

Unter dem Blickwinkel des Performativen sind die Effekte, die durch Erwartungshorizonte produziert werden, unmöglich planbar oder prognostizierbar und daher als (noch) Nicht-Wissen pädagogisch verhandelbar. Es scheint dann schließlich so, dass die Bildungsinstitutionen auch als letzte Instanz der Zukunftsproduktion ausgedient haben. Denn erwartet wird von Schüler*innen oder Studierenden sowie den jeweiligen „Lehr-Körpern“ als der Gemeinschaften der Lehrenden, sich im Hinblick auf curriculare Vorgaben auszurichten, um für eine gemeinsame Praxis der Bildung zu sorgen. Wie weiter oben ausgeführt, sind auch diese Sozialkörper von Phantasmen durchzogen, weshalb die nachstehenden Kapitel folgender Fragestellung nachgehen:

Warum kann die Universität als Stätte der Kultivierung des Utopischen gelten? Universitäten organisieren das nicht Organisierbare, in dem sie Lehrende und Lernende der unendlichen Idee der Wissenschaft resp. der Unabschließbarkeit der Suche nach Wahrheit (zu) unterwerfen (bestrebt sind). Universitäre Wissenskulturen orientieren sich dabei weniger am Wissen als an einem Umgang mit Nichtwissen. Möglicherweise ist das der Grund, weshalb Brumlik bei der Diskussion pädagogischer Utopien auf *Praktiken* der Entstehung des Neuen und explizit nicht auf *Techniken* verweist (vgl. Brumlik 1992). Es ist somit davon auszugehen, dass die Organisation eines entsprechenden Wissens und Lernens erst durch die Einsicht in die Unmöglichkeit ihrer Organisation möglich ist (vgl. Rustemeyer 2005: 62ff.). In diesem Sinne ‚ereignet‘ sich Erkenntnis, so sagt Derrida:

„Ich werde also von einem Ereignis sprechen, das, ohne darum zwangsläufig morgen auch schon einzutreten, vielleicht noch kommt, vielleicht im Kommen bleibt. Von etwas, das im doppelten Sinne des Wortes durch die Universität kommen, aus ihr und über sie kommen, durch sie hindurchgehen, sie passieren und ihretwegen passieren mag, von etwas, das dank ihrer sich ereignet, in dem und in das einträte, was man die Universität nennt“ (Derrida 2001: 32f.).

Woran soll nun das utopische Bildungsdilemma der Hochschullehre veranschaulicht und diskutiert werden? Für die Gestaltung von Lehre und Studium kann dies auf zweierlei Ebenen gezeigt werden: Erstens in der Praxis einzelner Lehrender in Lehrveranstaltungen mit Studierenden sowie zweitens über die Gestaltung der Programme bzw. der Curricula mit den Kolleg*innen der Lehre. Mit der letztgenannten, im Folgenden aufgenommenen Perspektive, geht es um Lehrkörper als soziale Akteure, die hochschulpolitisch als Gemeinschaft adressiert werden, ein zuverlässiges Bildungsprogramm zu entwerfen (vgl. Klages 2016). Dabei wird die konzeptionelle Fassung der Kategorie Nicht-Wissen in der Lehre als Bildungsziel festgelegt, das mit der curricularen Verankerung zukunftsgerichtet ist sowie Verbindlichkeit versprechen soll. Rekonstruiert wird dies an kurzen Transkriptausschnitten aus einer Arbeit

von Lehrenden zur Curriculumentwicklung. Dabei wird im Feld der Hochschullehre ein kontingenter Praxisbereich skizziert, an dem sich zeigen lässt, welche utopischen Elemente hochschulische Lehre aufweist, was idealtypisch als hochschulische Bildung gefasst wird und im o.g. Sinne als Ereignis der Organisation des Nicht-Organisierbaren gelten kann.

4 Körper in der Hochschullehre

Hochschulen oder das, was sich in ihnen ereignet, mit Utopien in Verbindung zu bringen, ist ein nicht selten gewordener Topos. Der Verweis auf die Idee der Universität von Wilhelm von Humboldt, lädt ein zu bemerken, dass der Topos in Gänze auch nicht unter dessen Direktion als Politiker in der damaligen Friedrich-Wilhelms-Universität – heute die Humboldt Universität zu Berlin – realisiert werden konnte. In dieser Kritik kommt ein Begriff von Utopie zum Tragen, der auf den Charakter einer prinzipiell niemals verwirklichtbaren Vorstellung verweist.

Betrachtet man jedoch die „Humboldt-Universität als eine Idee mit Sogkraft und als zumindest teilweise Umsetzung von Idee in Wirklichkeit“, so wie es der Wissenschaftshistoriker vom Bruch (1990: 38) rekonstruiert, wendet man den Blick von den nicht realisierten Aspekten hin zum Gestaltungspotenzial des Vorhabens und schätzt die Wirklichkeit gewordenen Elemente dieser Utopie. Selbstredend sollte darauf aufmerksam gemacht werden, dass viele Aspekte der Humboldt-Universität im Verlauf des 19. Jahrhunderts nur zögernd Gestalt gewannen, die universitäre Wirklichkeit einer ständigen und berechtigten Kritik ausgesetzt war und die Grundprinzipien mühsamen und oft genug faulen Kompromissen unterworfen waren (vgl. ebd.). Das skizzenhaft beschriebene Leitbild der Humboldt-Universität war mit der realen deutschen Universität des 19. Jahrhunderts niemals deckungsgleich, jedoch bezog sie ihre Veränderungsdynamik aus ihrer utopischen Konstruktion.

Und damit wird ein im Anschluss an die theoretische Einleitung verstandenes Utopieverständnis virulent, in welchem sowohl der „seinstranszendente Charakter einer Idee“ von Bedeutung ist, also deren transformatorisches Potenzial, als auch das Moment, welches tatsächlich die bestehende Seinswirklichkeit durch Gegenwirkung in der Richtung der jeweiligen Vorstellungen zu transformieren vermag (vgl. Mannheim 1929): „Nur jene ‚wirklichkeitstranszendente‘ Orientierung soll von uns als eine utopische angesprochen werden, die, in das Handeln übergehend, die jeweils bestehende Seinsordnung zugleich teilweise oder ganz sprengt“ (Mannheim 1929: 169). Auch wenn das „Modell Humboldt“ kein verwirklichter Realtypus, sondern vielmehr ein legitimatorisches Modell und eine wirklichkeitstranszendente Orientierung darstellt, auf dessen Grundlage eine neue Universitätsidentität gebildet wurde, so gehören seither Lehre und Forschung zur Kernidentität der Universität und verdeutlichen dessen utopischen Gehalt. Dabei lässt sich keine Stabilität voraussetzen, so Jaspers, der in den frühen Nachkriegsjahren des letzten Jahrhunderts „der Universität eine ständige Spannung zwischen der Idee und den Mängeln der institutionellen und korporativen Verwirklichung“ (Jaspers 1946: 66) mahnend diagnostiziert. Ein solches Spannungsgefüge in den Blick zu nehmen, ist das weiterführende Ziel des folgenden Abschnitts.

5 Die Veränderung des Lehrkörpers an Hochschulen

In der Tradition von Humboldt müsste im Sinne der akademischen Gemeinschaft eine Beschäftigung mit sämtlichen beteiligten Professor*innen, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Studierenden stattfinden. Selbst unter Berücksichtigung deutlich gewachsener Studierendenzahlen, fachlicher und innerfachlicher Differenzierungen sowie eines mittlerweile differenzierten Systems von Hochschultypen, sollten Forschung und Lehre weiterhin als Einheit existieren. Jedoch ist seit Jahrzehnten durch die Professionalisierung der Lehre eine Loslösung von der Forschungspraxis zu beobachten. Schenkt man der zugespitzten Prognose des Hochschulforschers Schimank (1995) Glauben, scheint die Lehre an Hochschulen die dortige Forschung gar in ihren Schatten zu stellen.

Die Lehrenden bieten demnach nicht unmittelbar das an, was sie aus ihrer Forschung als besonders interessant oder relevant für die Studierenden erachten oder was sich dialogisch in der Arbeit mit den Studierenden entwickelt. Vielmehr sind sie aufgefordert, sich an den ausgearbeiteten Curricula zu orientieren, die mit anderen Lehrenden und Einheiten der Hochschule abgestimmt sind und einen adäquaten Outcome seitens der Studierenden sicherstellen sollen. Der Bedeutungszuwachs studiengangbezogener Lehrplanungsprozesse wirkt sich auf die Lehrkörper aus, die zunehmend administrativ wirksam werden müssen. Hier konturiert sich, indem Lehrende miteinander arbeiten, ein kollektives Muster, dass sie als soziales Ganzes oder mit Elias (1970) gesprochen, als Figuration bilden.

Zur differenzierten Darstellung solch einer Figuration eines hochschulischen Lehrkörpers, wird im Folgenden Einblick in Anschauungsmaterial aus einem Lehrplanungsgeschehen im Kontext der Reakkreditierung eines Studienangebots gezeigt. Damit werden auf Grundlage der Heuristik der Dokumentarischen Methode Bohnsacks (2017) die Art und Weise der Äußerungen sowie die Themen, die für die Beteiligten Bedeutung haben, sprachanalytisch in den Blick genommen. Über die Analyse der Gesprächspraxis werden somit geteilte oder auch nicht geteilte Orientierungen der Akteure sowie deren potenziell utopischen Gehalte rekonstruiert.¹ In diesem Zusammenhang ist es abermals Mannheim, der als Ideengeber der praxeologischen Wissenssoziologie gilt und maßgeblich bestimmend für den soziologischen Utopiebegriff ist: „Für uns gelten als Utopien alle jene seinstranszendenten Vorstellungen (also nicht nur Wunschprojektionen), die irgendwann transformierend auf das historisch-gesellschaftliche Sein wirkten“ (Mannheim 1929: 183). Dieser Auffassung zufolge kann immer erst ex-post rekonstruiert werden, ob die eingetretene und visionär erdachte utopische Idee als Zukunft wirksam geworden ist, weshalb in der Folge die Schritte der Analyse in Anlehnung an Mannheim und Bohnsacks methodologische Ausrichtung erfolgen.

1 Die Darstellung der Analyse fokussiert hier aus dramaturgischen Gründen nur einzelne Schritte und bleibt dabei, sowohl in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand als auch in der Entfaltung einer rekonstruktiven Forschungslogik, letztlich aspekthaft. Die Namen im empirischen Material sind anonymisiert.

6 Spannungsgeladene Praxis einer Curriculumentwicklung

Analysegegenstand sind Ausschnitte der Transkription eines Auftaktworkshops im Prozess der oben genannten Lehrplanung für einen Masterstudiengang. Daran beteiligt waren elf Lehrende aus diversen Fachgebieten der Hochschule. Sie waren bisher an der Ausgestaltung des Masterangebots beteiligt und werden es voraussichtlich auch zukünftig sein. Zusätzlich waren hochschulexterne Moderator*innen vor Ort, die im Zuge eines hochschuldidaktischen Kooperationsangebots eine bereits erprobte „systemische Strategie für die Entwicklung und Übertragung von aufgabenorientierten Curricula in der wissenschaftlichen (Weiter-)Bildung“ (Auszug aus der Handreichung des Projekts) zur Verfügung gestellt hatten.

Im ersten Teil des Workshops ging es um eine „Visionierung des Studiengangs“, die nun im zweiten Teil in Gruppenarbeiten entlang der Kategorien „Können, Haltung und Wissen“ der potenziellen Absolvent*innen ausgearbeitet werden sollte. Mit der Präsentation der Ergebnisse an einer Moderationswand im Plenum durch das Gruppenmitglied Ludwig setzt nun die folgende Sequenz ein.

Ludwig: Wir haben nicht schön aufgeschrieben, aber wir haben viel diskutiert und ich fand bei dem Wissen haben wir gestern diese Fragestellung, äh dann fand ich gestern recht interessant, weil ich glaub ich bin dann auch immer nen bisschen unreflektiert und hab gesagt nen mehr Wissen und das ist es, was man hier ja vielleicht nochmal so auch nochmal diskutieren müsste und da haben wir gesagt, klar ein Mehrwissen im Vergleich zum BA, das kann man schon sagen, müssen wa auch sagen. In vielen Bereichen in denen wir hier lehren muss mehr da sein als in BA-Studiengängen. Wir haben aber auch gesagt, vielleicht müssen wir aber auch mal darüber diskutieren ob das jetzt nicht nur so nen naives Mehrwissen sondern auch nen anderes Wissen oder sogar nen weniger Wissen ist [unverst., tendenziell zustimmendes Gemurmel im Plenum] nen anderes Wissen so wie reflexive Kompetenzen und kommen wir ja auch zum Können, was eben kritischer ist ist die Frage des weniger Wissens, das haben wir dann auch diskutiert. Da kann man ja jetzt auch sagen, klar ist es legitim zu sagen weniger wissen, weil sie ja auch keine staatliche Anerkennung haben. Ist es für uns möglich zu sagen wir können, im Vergleich zu einem BA-Studiengang, müssen die nicht all das können, weil sie bekommen ja nicht diese Anerkennung. Da haben wir sehr viel drüber diskutiert, wie gehen wir damit um, können wir es machen, also das ist schwierig gewesen.

Mit: „*Wir haben nicht schön aufgeschrieben*“, verweist Ludwig auf den die Gruppenarbeit konstituierenden Rahmen, aufgespannt durch die Aufgabenstellung seitens der Moderator*innen, und disqualifiziert sodann das auf Moderationskarten vorzustellendes Gruppenergebnis. Im Kontrast dazu steht die Beschreibung des Gruppenarbeitsprozesses, indem: „*wir viel diskutiert haben*“, die im Folgenden durch Momente der Distanzierung und Differenzierung gekennzeichnet ist; distanziert einerseits zur zugestandenen intellektuellen Befähigung der eigenen Person („*ich glaube*“ und „*ich bin dann auch immer nen bisschen unreflektiert*“) und distanziert andererseits auf das zuvor mit der Aufgabe eingebrachte Ordnungssystem, in dem Wissen lediglich als positive Einheit aufgezählt werden kann. Dies wird nicht per se als falsch gewertet („*Mehrwissen im Vergleich zum BA [...] müssen wa auch sagen*“), sogleich aber als geeignetes Strukturierungsmoment für fragwürdig erklärt („*so auch nochmal diskutieren müsste*“). Damit einhergehend wird die offenbar in der Gruppenarbeit erörterte Differenzierung des Konzeptes Wissen argumentativ eingeführt, in dem zwei zusätzliche Dimensionen formuliert werden, nämlich einerseits „*nen anderes Wissen*“, und andererseits: „*nen*

weniger Wissen“. Dabei kann ersteres als „*reflexive Kompetenzen*“ begriffen werden, welches wiederum im Rahmen der Kategorisierung der Aufgabenstellung „*Können*“ zuzuordnen ist. Zweitgenanntes, das weniger Wissen, wird über „*legitime*“ Auslassungen im Curriculum exemplifiziert „*die wissen in vielen Kernbereichen ... weniger*“ und in der daraus folgenden Zertifizierung „*sie ja auch keine staatliche Anerkennung bekommen*“ materialisiert.

Im weiteren Verlauf der Darstellung durch die Gruppenmitglieder – hier nicht gezeigt – kommt es dann zu mehreren Einwänden der Moderator*innen. Diese sehen aus organisatorischen Gründen den Kontext der Aufgabenstellung nicht gewahrt. Aus ihrer Sicht sollten sich die Lehrenden an dem vorgegebenen Wissensschema orientieren und besagte Diskussionsgehalte als „Hintergrundwissen“ in den sogenannten „Themenspeicher“ platzieren, welcher wichtige Themen auch für die Zeit nach dem Workshop präsent halten kann.

Lindner: Ich verstehe weiterhin nicht, warum das in den Themenspeicher soll, denn ich finde weiterhin das ist eine Form von Wissen, die sich quasi reflexiv auf Inhalte und Themen bezieht und das wäre quasi ne Art von Strukturwissen über sozialpolitische Zusammenhänge

Mehrere: ^Lja, genau

Lindner: ^Lund von daher, also wenn
man es wieder dreht könnte man sagen es ist ein Inhalt, also ein Inhalt den man auch

Meier: ^LOk, ja

Ludwig: ^LReflexionswissen

Lippe: ^Lja

Lambrecht: ^LIch finde es ist ähnlich mit
Wissenskonstruktionen, wir sind ja immer noch auf ner tatsächlichen Metaebene, es geht also darum auch ähm Sachen in Frage zu stellen, in welchen gesellschaftspolitischen Hintergrund sind äh ist bestimmtes Wissen entstanden? [...] Deshalb finde ich und kann das verstehen das sie sagen ist sehr allgemein, aber ich denke das ist die Ebene auf der wir gerade sind,

Lippe: ^Lwir wissen ja noch nicht wie wir den Master sehen und deshalb ist diese Konkretisierung nicht möglich oder nur beispielhaft möglich, und mit diesem Themenspeicher, auch da würde ich, ich stoß mich immer wieder dran, auch da würde ich dieser Punkt ist doch explizit zu sagen wichtig für unsere Diskussion die wir führen wollen und das will ich doch dann nicht im Themenspeicher haben

Noch einige Wortbeiträge und Minuten später dokumentiert sich im empirischen Material eine Form der Auseinandersetzung zwischen den Lehrenden und den Moderator*innen, die zur Beendigung der gemeinsamen Arbeit am Curriculum führt. Im Duktus der Dokumentarischen Methode lässt sich hier eine manifeste Inkongruenz der handlungsleitenden Orientierungen beider Akteur*innengruppen beschreiben, deren Praxis diskrepant bleibt. Denn von mehreren Lehrenden wurde die jüngst in der Gruppenarbeit und im Plenum zur Diskussion gestellte Dimensionierung zur Beschreibung von Wissen anerkannt sowie einhergehend die konstituierende Rahmung durch die gebotene Kategorisierung der Moderator*innen zurückgewiesen.

Lindner als ein Gruppenmitglied argumentiert entsprechend, warum der propositionale Gehalt des Gruppenergebnisses als: „*ne Art von Strukturwissen*“, eben nicht über einen: „*Themenspeicher*“, vertagt, sondern dezidiert als akut relevantes Thema im Plenum einbezogen bleiben sollte. Von mehreren Lehrenden wird diese Erörterung unisono mit: „*ja genau*“, validiert, das heißt, in seiner Bedeutung bestätigt. Lindner ergänzt in der folgenden Anschlussproposition, dass es sich um eine Frage der Perspektivierung („*also wenn man es wieder dreht*“) von Wissen handelt, was von Meier mit: „*ok, ja*“, ratifiziert und von Ludwig mit dem Anschluss: „*Reflexionswissen*“, validiert wird. In der anschließenden Transposition durch Lambrecht wird noch einmal konkludierend Bezug auf Formen der: „*Wissenskonstruktionen*“, und deren potenziellen Genese im Zusammenhang von Curricula genommen, dann jedoch derart weitergeführt oder auf die: „*Ebene*“, gebracht, dass metakommunikativ in Hinblick auf die Curriculumentwicklung bzw. diesen Ausschnitt des Workshops zur Sprache kommt: „*das ist nunmal die Ebene auf der wir gerade sind*“. Zum einen validiert Lippe diese Einschätzung von Lambrecht zur fehlenden Orientierung bei der Revision des Masterstudiengangs und führt dann zum anderen den metakommunikativen Diskurs zur Funktion des Themenspeichers weiter, in dem sie dessen Bezugnahme als wiederkehrendes Hindernis beschreibt: „*ich stoß mich immer wieder daran*“, und einhergehend auf den propositionalen Gehalt, also das Thema, verweist, in dem ihr eine diskursive Verständigung der Kategorie wichtig ist. In diesem spezifischen Fall einer Curriculumentwicklung ist folglich ein oppositioneller Modus des Interaktionsgeschehens wirksam, oder anders gesagt, es sind einander widersprechende Orientierungen rekonstruierbar, die so von den am Diskursgeschehen Beteiligten nicht in einer Synthese zusammengeführt werden, sondern als unvereinbar nebeneinander stehen bleiben.

7 Zwischen Kooperation und Korporation im Lehr-Körper

Unabhängig von dieser Exemplifizierung kann Planungsprozessen von Bildungsmaßnahmen grundsätzlich ein utopischer Gehalt im Mannheimschen Sinne zugeschrieben werden, da die Adressat*innen im Lernmodus eine Transformation ihrer Seinswirklichkeit durchlaufen *können*.

Dem Anschauungsmaterial aus dem Feld der Hochschullehre ist zu entnehmen, dass die Frage des Umgangs mit Wissen von den Akteur*innen kontrovers aufgefasst wird. Während die Moderator*innen auf das Einfordern des curricular organisierbaren Wissens abzielten, konturierte sich für die Lehrenden ein geteiltes Verständnis von Wissen heraus: Sie positionierten sich gegen ein positivistisch geprägtes Verständnis von vermittelbaren Wissensbeständen. Dabei verweisen sie implizit auf ein Konstrukt von Wissen, welches mit Rustemeyer (2005) gesprochen, über universitäre Wissenskulturen begriffen werden kann und neben dem systematischen Umgang mit Wissen vor allem den Umgang mit Nichtwissen intendiert. Forschung kultiviert diese Grenze, indem sie explizit das Nichtwissen als interessante Seite des Wissens sucht (vgl. ebd.). Humboldts Idee konzipiert die Universität als sozialen Ort dieser Einheit von Unterscheidungen als Vollzug von Reflexion. Darum ist sie idealtypisch – oder wie es hier dargelegt werden soll, im Wesen an sich utopisch ausgerichtet. Befreit von einer vormodernen, enzyklopädischen Wissenschaftstradition und gerichtet auf das Prinzip Forschung, stellt sie eine sich selbst ermöglichende Organisation von nicht Organisierbarem dar

(vgl. ebd.). Oder mit Humboldt gesagt „bei der Organisation der höheren Lehranstalten soll alles darauf beruhen, das Prinzip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten und unablässig sie als solche zu suchen“ (Humboldt 2010: 97).

Verweist demnach das Anliegen der Moderator*innen im vorliegenden Fall, beziehungsweise der Anlass, sie überhaupt eingeladen zu haben, auf eine neue Utopie für die höheren Lehranstalten? Stehen möglicherweise die Exzellenzhochschulen für diese neue Idee, in der Wissen besonders effizient produziert wird und so etwas wie ein Nichtwissen ungewollt ist oder illegitim wird? Die neuen, an managerialen Ansätzen orientierten Governance-Regime, die sich mittlerweile verbreitet in Hochschulen wiederfinden, stehen tendenziell in Konkurrenz zur körperschaftlichen Selbstorganisation im Modus akademischer Korporation. Sie fordern größere Rechenschaftspflichten gegenüber externen Interessengruppen und sind in Verteilungskämpfe diverser Märkte involviert. Mit ihrer auf Effizienz orientierten Mentalität folgen sie, wie Masschelein (2016: 38) sagt, gewissermaßen einem „kalkulierten Ethos“. Diesem müsste aber mit den Begriffen von Mannheim wohl weniger utopischer als vielmehr technokratischer Charakter zugeschrieben werden (vgl. Mannheim 1929), da in Zeiten von qualitätsentwickelnder und ressourcenaktivierender Dauerreformen insbesondere exekutive Sachkenntnis gefragt ist.

Letztlich unterliegt aber beiden Orientierungen ein transzendierender Impetus an den Lehr-Körper. Einen wesentlichen Unterschied markiert dessen Figurationspraxis, begrifflich gefasst als Kooperation und Korporation: Während Kooperation tendenziell unter der Maxime einer Rationalitäts- und Leistungssteigerung in ökonomisch-administrativer Hinsicht gedeutet wird, leitet der Grundsatz der Korporation einen Modus, in dem je eigene Strukturierungsprämissen dominieren, die nicht notwendigerweise marktförmiger oder bürokratischer Logik folgen. Stellte noch vor wenigen Jahrzehnten der allmähliche Aufbruch derart korporatistischer Strukturen an Hochschulen ein befreiungs- und beteiligungsorientiertes Movens dar, so könnte mittlerweile die Rückkehr daraufhin als eine erneute emanzipatorische Bewegung verstanden werden (vgl. Maffesoli 2014).

8 Ausblick

Im Ringen um Verständigung darauf, was nun Bildung in der akademischen Praxis bedeute, wurde an einem empirischen Fall eine exkludierende wie inkludierende Kraft einer sozialen Figuration der Academia gezeigt. Mit Derridas unbedingter Universität könnte hier schließlich von einem „Ereignis des Widerstands“ (Ode 2006) gesprochen werden, der sich gegen solche Orientierungen richtet, die an den Diskurs eines unternehmerischen Selbst (Bröckling 2007) als kategorischen Imperativ der Gegenwart gekoppelt sind. Dieser Diskurs wird im Sinne eines utopischen Bewusstseins, das sich „mit dem bestehenden Sein nicht in Deckung“ (Mannheim 1929: 169) befindet, desavouiert und argumentativ gewendet. Der implizite Gehalt der Aussagen jedoch (Bohnsack 2017) deutet auf Bemächtigungsversuche durch außer-universitäre Akteure, die der Academia Bedingungen stellen, konkrete Imaginationen gesellschaftlichen oder ökonomischen Nutzens im Sinne von Technokratien oder von Ideologien (ebd.) zeichnen und das „Andere und Fremde und seiner objektivierenden Vereinnahmung und Kontrolle“ darstellen (Ode 2006: 205).

So wie die oppositionelle Haltung im empirischen Fall eine spezifische Kontur des akademischen Lehrkörpers zeigte, reproduzierte sie sich ebenso in einem wie Horkheimer (1953: 40) es idealtypisch für die Universität nannte: „Refugium eines besseren Kommenden“. Als derart utopischer Spiel-Raum gefasst, könnte in ihm eine Bedingung für die Erarbeitung von Neuem liegen, über die zumindest gegen die Verfügungsgewalten technokratischer Anspruchshaltung Abwehr stattfindet.

Der Erwartungshorizont utopischer Zufluchtsorte der Nicht-Verfügbarkeit und phantasmatischen Besetzungen der Lehr-Körper kann im Sinne einer partiellen Wieder-Verräumlichung der Utopie im oben skizzierten Ausschnitt der Academia Anwendung finden. Zumindest können im Sinne Foucaults mit Heterotopien (Widerlager, Unterschlupf, Asyl, Versteck, Gegenort) tatsächlich realisierte Utopien beschrieben werden, die der Einführung der Kontrollgesellschaft im Bildungswesen (Deleuze 1993: 261f.) heteronome Zukünfte, Orte und Diskurse entgegensetzen.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: UTB.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst – Soziologie einer Subjektivierungsform*. Berlin: Suhrkamp.
- vom Bruch, Rüdiger (1999): *Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810-1945*. In: Ash, Mitchell (Hrsg.): *Mythos Humboldt – Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien: Böhlau, S. 29-57.
- Brumlik, Micha (1992): *Zur Zukunft pädagogischer Utopien*. In: *Pädagogische Utopie*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 529-545 (*Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 4).
- Deleuze, Gilles (1993): *Postskriptum über die Kontrollgesellschaften*. In: ders. (Hrsg.): *Unterhandlungen 1972 – 1990*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 254 – 262.
- Elias, Norbert (1970): *Was ist Soziologie*. München: Juventa.
- Ferrin, Nino/Wulf, Christoph/Mattig, Ruprecht (2018): *Utopische Bewegungen - Imaginäre und performative Grundlagen von Bildung*. *Forschungsforum: Utopische Bewegungen - Imaginäre und performative Grundlagen von Bildung*. 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen.
- Ferrin, Nino/Blaschke-Nacak, Gerald (2018): *Performativität und Erfahrungsraum*. *Notizen zur Frage nach dem Verhältnis von Raum und Erfahrung aus performativer Perspektive*. In: Glaser, Edith/Thole, Werner (Hrsg.): *Räume für Bildung - Räume der Bildung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 352-360.
- Foucault, Michel (1992): *Andere Räume*. In: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi/Richter, Stefan (Hrsg.): *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Leipzig: Reclam, S. 34 - 46.
- Foucault, Michel (1966). *Die Heterotopien. Der utopische Körper*. Zwei Radiovorträge. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Haan, Gerhard de (2014): *Zukunft*. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 375-384.
- Horkheimer, Max (1953): *Gegenwärtige Probleme der Universität*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Humboldt, Wilhelm von (2010): *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. In: *Unbedingte Universitäten* (Hrsg.): *Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee*. Zürich: diaphanes, S. 95-104.

- Jaspers, Karl (1946): Die Idee der Universität. Klages, Benjamin (2016): Hochschulische Lehrkörper. Pädagogisierte Orientierungen in der Ausgestaltung von Studium und Lehre. In: Zierer, Klaus/Reinmann, Gabi/Gläser-Zikuda, Michaela/Keller-Schneider, Manuela (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Hochschule. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 81-99.
- Koselleck, Reinhart (1989): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Koselleck, Reinhart (2000): Zeitschichten. Studien zur Historik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maffesoli, Michel (2014): Die Zeit kehrt wieder. Berlin: Matthes & Seitz.
- Mannheim, Karl (1929): Ideologie und Utopie. Bonn: Cohen.
- Maresch, Rudolf (2004): Zeit für Utopien. In: Rötzer, Florian/Maresch, Rudolf (Hrsg.): Renaissance der Utopie: Zukunftsfiguren des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Masschelein, Jan (2016): Akademische Freiheit und das Prinzip „Schule“. Öffentliche Begegnungsorte als Voraussetzung für Autonomie. *die hochschule*, 2, S. 37-53.
- Ode, Erik (2006): Das Ereignis des Widerstands. Jacques Derrida und die „Die unbedingte Universität“. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rustemeyer, Dirk (2005): Universitäre Wissenskulturen. In: Teichler, Ulrich/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel. Weinheim u.a.: Beltz, S. 62-75 (*Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft; 50).
- Schimank, Uwe (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frankfurt am Main: Campus.
- Seel, Martin (2001): Drei Regeln für Utopisten. In: Sonderheft Merkur „Zukunft denken“, 55, S. 747-755.
- UNESCO (2018): Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Zirfas Jörg/Burghardt, Daniel (2015): Ästhetische Anthropologie. Ein erziehungswissenschaftlicher Problemaufriss. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 1, S. 27-49.
- Zirfas Jörg/Burghardt, Daniel (Hrsg.) (2018): Pädagogische Heterotopien. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zumbusch, Cornelia/Hasselmann, Christiane/Schmidt, Sandra (2004): Vom Einwandern der Utopie in die Körper. Zur Einleitung. In: Hasselmann, Christiane/ Schmidt, Sandra/Zumbusch, Cornelia (Hrsg.): Utopische Körper. Visionen künftiger Körper in Geschichte, Kunst und Gesellschaft. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 11-28.